



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

Freitas de Lima, Emília

A construção de práticas pedagógicas inter/multiculturais no ensino fundamental e os saberes
docentes

Revista Diálogo Educacional, vol. 14, núm. 42, mayo-agosto, 2014, pp. 395-414

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189131701005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



A construção de práticas pedagógicas inter/multiculturais no ensino fundamental e os saberes docentes¹

*The construction of inter/multicultural pedagogical practices in
the elementary teaching and the teaching knowledge*

Emília Freitas de Lima

Doutora em Educação, professora da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP - Brasil,
e-mail: emilia@ufscar.br

Resumo

Este artigo problematiza a construção de práticas pedagógicas inter/multiculturais no Ensino Fundamental, em contraponto com a concepção de saberes docentes. Para tanto, analisa resultados de duas pesquisas, oriundas de teses de doutorado, ambas versando sobre práticas pedagógicas de docentes que se propunham a trabalhar na perspectiva inter/multicultural. Propõe que, para desenvolver os conteúdos escolares inter/

¹ Uma primeira versão das ideias constitutivas deste artigo foi apresentada/discutida pela autora no XV Endipe – Simpósio 6 – “Saberes docentes e práticas pedagógicas: novas alternativas” (subtema 25).

multiculturalmente, não basta que o docente construa e acione saberes, entendidos na perspectiva racional; é preciso que tais saberes sejam conjugados com crenças e valores coerentes com esse tipo de atuação, o que requer uma autopercepção mais honesta por parte dos professores. Além disso, o artigo defende que a discussão dos saberes docentes muito se relaciona à dimensão ética — a ética do humano, do ser-mais —, na direção da universalização de mínimos éticos visando à preservação da dignidade humana. Finalmente, tece considerações a respeito das consequências de tais ideias para a formação de professores e para a formação de seus formadores.

Palavras-chave: Inter/multiculturalidade. Saberes docentes. Formação de professores. Currículo em ação.

Abstract

This article discusses the construction of inter/multicultural pedagogical practices in the elementary teaching, as opposed to the conception of the teaching knowledge. For that, it analyzes the results of two researches, from doctorate theses, both of which deal with pedagogical practices by teachers that were willing to work in the inter/multicultural perspective. It proposes the idea that in order to develop the inter/multicultural school content it is not enough that the teacher construct and trigger the knowledge, in the rational perspective, but that such knowledge be conjugated with beliefs and values coherent with this kind of acting, which require a more honest self-perception by the teachers. It defends the idea that the discussion of teaching knowledge is very much connected to the ethical dimension — the ethics of human, of being-more — towards the universalization of minimum ethical aiming at the preservation of human dignity. Finally, it shows considerations regarding the consequences of such ideas to teachers' formation as well as to their teachers' formation.

Keywords: Inter/multiculturality. Teaching knowledge. Teacher formation. Curriculum in action.

Introdução

Este artigo pretende problematizar a construção de práticas pedagógicas inter/multiculturais no Ensino Fundamental, em contraponto com a concepção de saberes docentes que, segundo Gauthier et al. (2006), são construídos e acionados envolvendo o plano da racionalidade.

Para tanto, serve-se dos resultados das pesquisas de Corsi (2007) e Palomino (2009), oriundas de teses de doutorado, ambas versando sobre práticas pedagógicas de docentes que se propunham a trabalhar na perspectiva inter/multicultural. Além dessa característica, as pesquisas têm em comum a metodologia de tipo etnográfico — fazendo uso de observações e entrevistas em profundidade — e o fato de as professoras participantes de ambos os estudos serem iniciantes, ou seja, estarem em seus primeiros anos de carreira quando da coleta/construção dos dados.

O texto está organizado em quatro seções. A primeira apresenta os conceitos de *inter/multiculturalidade* e de *saberes docentes*, da forma como são aqui entendidos. Na segunda, são apresentados os resultados das duas pesquisas; a terceira tece relações entre saberes docentes e *inter/multiculturalidade*, a partir de tais resultados; a quarta, a título de considerações finais, defende as ideias-chave do artigo e tece breves considerações sobre as consequências dessa discussão para o campo da formação de professores e para os formadores de professores.

Apresentando os conceitos-chave do trabalho

Para definir *inter/multiculturalidade*, explicitaremos inicialmente o que aqui se entende por *multiculturalidade*, expressão denotativa da constatação de que a sociedade atual é multicultural e de que as diferentes culturas que nela convivem não ocupam posições igualitárias, pois suas relações são definidas por questões de poder, referidas a um padrão, que

McLaren (2000) denomina *branquidade*. Esse conceito não se refere apenas a características ligadas a cor/etnia, mas envolve também categorias como classe social, gênero, sexualidade, religião etc. Assim, estariam no padrão de branquidade as pessoas do sexo masculino, brancas, heterossexuais, de classe média, católicas, jovens, e assim por diante. O grande problema é que a discrepância em relação ao padrão não é, em geral, tratada como diferença, mas como desigualdade, como inferioridade, sendo, portanto, geradora de preconceitos e de discriminações.

Para abordar esses aspectos, McLaren (2000, p. 123) defende um multiculturalismo crítico e de resistência, que

[...] compreende a representação de raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e [...] enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.

Nessa compreensão, o conhecimento escolar é visto como uma construção social, e não como um retrato da realidade, e a forma como lidamos com ele é fortemente informada por raça, classe social, gênero etc.

Para o autor, o objetivo de uma pedagogia que se coloque contra as injustiças seria perturbar, “reconstituir os elementos contingentes das nossas identidades” (MCLAREN, 2000, p. 48). Para isso, é imperioso “questionar o senso comum, a branquidade, o conhecimento naturalizado e as pressuposições discursivas que informam práticas curriculares com respeito a raça, classe, gênero e orientação sexual” (MCLAREN, 2000, p. 144-145).

A outra porção que compõe o termo aqui empregado — o prefixo *inter* — indica o modo como defendemos que a multiculturalidade seja tratada. Com base em Candau (2002), propomos a *interculturalidade*, ou seja, o diálogo, as trocas, as inter-relações das culturas que integram a sociedade multicultural. Isso significa que não basta a constatação da multiculturalidade se não houver a indicação de um projeto, de uma intencionalidade para nela atuar.

Nesse projeto, as desigualdades não têm lugar e as relações entre igualdade e diferença são problematizadas, de modo que a igualdade é compreendida como oposta à desigualdade, e a diferença, à padronização (CANDAU, 2001). Assim, não se quer a diferença que inferiorize nem a igualdade que reduza tudo ao mesmo.

Como em grande medida essas relações não se dão no plano da consciência, pois se escondem na parte submersa do “iceberg da natureza da cultura” (CANDAU; SACAVINO, 2004), propomos que a formação docente incorpore, além dos conteúdos e das metodologias, a *sensibilidade* (LIMA, 2006, 2009), entendida na acepção da amorosidade freireana e identificada com a opção por trabalhar com e pelas minorias, no mesmo sentido indicado por McLaren (2000).

Como os dados das pesquisas aqui relatadas, serão problematizados em relação ao conceito de *saberes docentes*, é importante esclarecer em que acepção o tomamos. Atribuímos um sentido positivo à abordagem dos saberes docentes, visto que trazem em si a visão dos professores não mais como simples consumidores de saberes exógenos, gerados à sua revelia, mas como produtores de saberes a partir de/em sua prática profissional.

Gauthier et al. (2006, p. 302-303) adotam, a respeito desse assunto, uma posição nem cientificista nem *reflexivista* [sic], entendendo que os professores acionam saberes experienciais e “saberes provenientes de sua formação profissional, bagagem certamente incompleta mas cujo peso não se pode desprezar”. Sendo a prática pedagógica uma atividade complexa, é preciso que o professor construa certa ordem para poder lidar com ela, devendo, para tal, utilizar sua capacidade de emitir julgamentos. E, para julgar, ele tem de mobilizar diferentes tipos de saberes oriundos da experiência e da formação. Os autores defendem, então, que o papel do professor “deve ser encarado muito mais como o de um agente prudente do que como o de um cientista ou de um técnico” (GAUTHIER et al., 2006, p. 304).

Numa direção análoga, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 221) advogam que

o(a) professor(a) padrão é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Toda essa base de conhecimentos de que tratam os autores apresentados só faz sentido se servir para fundamentar as escolhas e ações pedagógicas concretas dos professores, pois, como escreve Shulman (1987, p. 326), “compreensão sozinha não é suficiente. A utilidade de cada conhecimento repousa sobre seu valor para julgamento e ação”, a fim de que não se transforme o ensino em ato meramente técnico, ou seja, em um empreendimento científico que perdeu a alma (p. 332).

Relatando as duas pesquisas

A pesquisa de Corsi (2007) visou compreender como as diferenças relativas às categorias raça/etnia, classe social e gênero estão presentes no currículo em ação. Os dados foram coletados em duas salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental — 1ª e 4ª séries —, por meio de observação e entrevista. As observações foram realizadas durante dois semestres, sendo um de cada professora. As entrevistas foram realizadas a fim de compreender os significados atribuídos pelas professoras às suas práticas.

Uma das docentes apresentava características mais monoculturais, e a outra manifestava preocupação em atuar de forma inter/multicultural. Em virtude do foco de interesse deste artigo, tomamos como objeto de análise a última — chamada na pesquisa de Sílvia —, que à época atuava com alunos de 4ª série de uma escola pública municipal. Era graduada em Pedagogia e mestre em Educação, tendo desenvolvido em sua dissertação — também orientada pela autora deste artigo — um autoestudo em que analisava a construção do início de sua carreira docente. Evidenciou, aí, uma forte preocupação com o desenvolvimento de

práticas pedagógicas adequadas ao trabalho com estudantes provenientes das classes sociais menos favorecidas, de diferentes etnias e regiões do país. Esses dados também foram considerados na tese de Corsi (2007).

Com relação às experiências pessoais que julgava relacionadas à sua atuação como docente, a professora Sílvia, em uma de suas produções, explicou:

Sou neta e filha de imigrantes camponeses. Acredito que nascer em uma família de imigrantes nos faz 'inconformistas' por natureza. Durante o meu curso de pós-graduação, pude elaborar e compreender claramente quem eu era e qual história tornou-me a pessoa que sou. Escrevi em um dos meus trabalhos acadêmicos que ser imigrante é não aceitar seu destino de miserabilidade ao qual estaria condenado, caso não optasse pela 'dura' partida do seio da cultura que o havia formado. Passei minha infância em um bairro operário da periferia da cidade de São Paulo. Hoje, tenho consciência de quanto isso foi importante e determinante na pessoa-professora que sou. A vivência junto às classes trabalhadoras possibilitou-me a experiência da escassez. Assim, cresci sentindo as dificuldades daqueles que muito trabalham mas pouco têm.

Já quanto à formação acadêmica, ela distingue essas influências ocorrendo em três etapas:

[...] em um primeiro momento, através das diversas áreas do conhecimento pude compreender nossa realidade e, assim, passei a ter consciência política do papel da escola; o compromisso em trabalhar pela alfabetização das camadas socialmente desfavorecidas foi inspirado a partir de um curso com a professora [...] e na pós-graduação obtive a fundamentação teórica no aprofundamento dos conhecimentos que levam à compreensão do multidimensional processo educativo.

Cumpramos esclarecer que deixamos de referenciar a publicação da qual esses excertos se originaram, a fim de não identificar a professora.

A análise das práticas pedagógicas da professora Sílvia, compreendidas por Corsi (2007), demonstra que ela procurava envolver, no tratamento dos conteúdos curriculares, aspectos relacionados a questões

sociais e culturais, como sexualidade, gênero, preconceito e racismo, numa perspectiva mais voltada à emancipação social, que aproximavam tais práticas da perspectiva inter/multicultural. Como indicadores de tais aproximações, citam-se:

- a) Manifestação de concepções: da capacidade de aprendizagem de todos/as alunos/as, e não dos mais dotados de dons (o que ela havia revelado também em sua dissertação de mestrado); de conhecimento como passível de questionamento, e não como fixo e imutável; de família como elemento de apoio ao trabalho pedagógico, e não de “incômodo”; de sociedade como marcada por desigualdades e conflitos.
- b) Abordagem de assuntos relacionados à construção de identidades positivas dos alunos; preocupação com o reforço da autoestima; valorização de diferentes expressões culturais; estímulo à participação e à aprendizagem de cada aluno.
- c) Esforço para instigar nos alunos a compreensão da necessidade de conhecimento.
- d) Promoção de inserção, nos conteúdos curriculares, de questões relacionadas a diferenças, preconceitos, estereótipos etc., sempre tratadas de modo a promover a participação dos alunos nessas discussões.
- e) Esforço em mostrar aos alunos as relações entre os conteúdos estudados e a realidade social, procurando criar contradiscursos que gerem mudanças no espaço escolar, pela compreensão do movimento de construção das identidades e pela crítica de identidades dominantes (MOREIRA apud CORSI, 2007).

No entanto, durante o processo das observações, Corsi (2007) constatou a existência de dificuldades com que Sílvia se defrontava, dentre as quais se destacam o isolamento que a professora sentia na escola e o domínio de conteúdos sobre gênero, sexualidade, raça/etnia, quando procurava trabalhá-los como conteúdos curriculares. Nesses casos, Corsi (2007) verificou que as práticas pedagógicas da professora Sílvia oscilavam entre uma visão ingênua do trabalho com as diferenças e uma visão crítica.

O estudo de Palomino (2009, p. 12) foi desenvolvido em torno da seguinte questão: *“como se dá o processo de construção de práticas pedagógicas pautadas na intermulticulturalidade por uma professora das séries iniciais do Ensino Fundamental em seus primeiros anos de exercício no magistério?”*.

A pesquisa acompanhou a professora nos segundos semestres de seus dois primeiros anos no magistério, numa escola estadual rural e numa escola estadual urbana central da cidade de São Carlos, interior de São Paulo. Além da observação das aulas, a professora e a pesquisadora conversavam sobre as dificuldades, sobre suas práticas e sua relação com os alunos e as alunas. Além disso, foram feitas entrevistas em profundidade e aplicados questionários à professora e às crianças.

Palomino (2009, p. 181) assim descreve a professora Vera:

Advinda de uma família de classe média alta de uma cidade de interior com cerca de 60 mil habitantes, Vera denota, em suas falas e atitudes, uma concepção de sucesso e de indivíduo permeada por bens culturais e materiais valorizados por esta classe (valorização do urbano, dos bens materiais, do conhecimento socialmente valorizado etc.). A professora deixa transparecer tais valores quando cita, de forma entusiasmada, o acesso [de seus alunos] a clubes de elevado status social, a exposições, o esforço pessoal (nos casos em que a ‘profecia auto-realizadora’ permite) e, por outro lado, ao encarar o trabalho dos pais de famílias mais pobres como um ‘problema’ para a escolarização das crianças, ao indicar a pobreza como um ‘dificultador’ da aprendizagem, ao afirmar que ‘esperava menos’ das crianças da escola rural do que das da escola urbana. Com relação ao trabalho nas famílias pobres, cabe destacar que, durante a fase escolar de Vera, sua mãe trabalhava cozinhando em casa, algo que a mantinha perto dos filhos e possibilitava o acompanhamento escolar destes.

A professora Vera conheceu a temática da inter/multiculturalidade durante seu curso de Pedagogia, na disciplina de Escola e Currículo. Entusiasmou-se tanto com o conteúdo da disciplina, que se ofereceu à docente para funcionar como monitora voluntária da turma seguinte — e

isso de fato ocorreu. Em seguida, passou a integrar o grupo de estudos coordenado pela mesma professora, e a participar da ACIEPE (Atividade Curricular Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão) sobre o tema. Ainda como demonstração de seu interesse pelo assunto, foi aluna especial de uma disciplina da pós-graduação *stricto sensu*.

No início de seu exercício profissional numa escola estadual rural, a professora Vera manifestava-se bastante descontente, tanto com sua forma de atuar quanto com a profissão docente. Queixava-se do choque de realidade.

Com relação à inter/multiculturalidade, Palomino (2009) constatou que algumas questões relacionadas ao conteúdo e uma atenção especial à metodologia aproximavam o trabalho de Vera das práticas pautadas na intermulticulturalidade.

Quanto à metodologia, destacam-se alguns aspectos que levavam a professora Vera a construir práticas que consideravam algumas preocupações presentes na intermulticulturalidade:

- a) a preocupação e o cuidado com o trabalho em grupo;
- b) a preparação de atividades para os diferentes grupos de crianças em diversos níveis de aprendizagem;
- c) a certeza de que todas as crianças podiam aprender;
- d) a concepção de que aprender é um processo ativo e relacional, portanto, não baseado na repetição.

Com relação ao conhecimento, Palomino (2009, p. 183) analisa da seguinte maneira:

Seu trabalho com a Matemática, nas duas escolas, e com alguns temas de Ciências e Estudos Sociais na escola urbana central apresentava inúmeras situações em que as crianças eram convidadas a participar ativamente da construção do conhecimento. Tal conhecimento era apresentado como algo vivo e relacionado com a vida das crianças, como nos casos em que ela trabalhou com dinheiro de papel e com as horas.

No entanto, quando procurava incorporar ao conteúdo curricular algumas das categorias do multiculturalismo, apareciam fortemente suas concepções mais arraigadas. Isso ocorreu de forma mais frequente em Estudos Sociais e Ciências, quando ela procurava discutir questões relacionadas à diversidade, à diferença e à pobreza.

Palomino (2009, p. 127) assim se refere a esse aspecto, ao analisar, por exemplo, a discussão que a professora Vera fez com as crianças, na escola rural, sobre as diferentes ruas, as diferentes casas e a relação entre essas diferenças e o poder aquisitivo das pessoas.

Na escola urbana, Vera trabalhou com as coisas boas que havia em ser menino e ser menina. Embora seja necessário trabalhar com tais conteúdos com as crianças (a diferença, sobretudo, de classe social, de gênero, de cor etc.) o fato de o enfoque da professora ser quase que pontual parecia comprometer o resultado do trabalho, já que [o aluno] Glauber continuava insistindo que na favela só havia ladrões. No caso da escola urbana central, apenas discutir com as crianças os padrões 'do que é' e 'do que pode fazer' um menino e uma menina não surtia o efeito desejado, uma vez que alguns meninos apresentavam comportamentos sexistas e machistas; [...] as atitudes e falas da professora ensinavam mais que qualquer atividade ou componente curricular.

Já quanto à relação professor-aluno-conhecimento, a pesquisadora a identifica como o *ponto nevrálgico* das práticas da professora Vera. Isso porque ela manifestava uma visão idealizada de aluno

como aquele que: sabe fazer tudo, tem uma família que o ajuda em casa com os afazeres da escola, tem acesso a 'bens culturais' de classe média, esforça-se e demonstra outros conhecimentos adquiridos em espaços variados, levavam-na a interagir com as crianças com base nesta idealização (PALOMINO, 2009, p. 183-184).

A própria professora admitia que não via as crianças como eram, mas como queria que fossem. Além disso, as relações que estabelecia com os alunos eram recortadas pelas categorias gênero, raça/etnia e classe

social. Manifestava concepções fixas acerca do que era ser menino, ser menina e sobre a pobreza. Dizia que os meninos respondiam mais do que as meninas às suas expectativas e os via como perfeitos; já sua interação com as meninas apresentava dificuldades, e suas expectativas em relação a elas era sempre mais limitada. Não percebia a forte relação existente entre expectativa e desempenho — a conhecida profecia autorrealizadora —, o que muito provavelmente explicaria “o fato de que os meninos respondiam às suas expectativas porque ela os fortalecia por meio de uma relação afetiva e baseada num diálogo amistoso” (PALOMINO, 2009, p. 184).

As possibilidades de mudança dessas concepções e, consequentemente, da forma de lidar com as crianças, dependiam de uma revisão da forma como a professora as percebia e como percebia a si mesma e seu trabalho. E ela ainda não sabia se desejava investir em todas essas mudanças. Isso fica nítido em sua fala sobre o desejo de mudar: *“Eu não sei se eu quero trabalhar por essa causa. [...] eu conheço [a teoria] e acho que isso vale a pena, mas eu ainda não acredito o suficiente para me envolver”* (PALOMINO, 2009, p. 184).

Discutindo os resultados das pesquisas: tecendo relações entre práticas pedagógicas inter/multiculturais e saberes docentes

Estamos diante de duas docentes que, embora tivessem em comum o fato de desejarem trabalhar na perspectiva inter/multicultural, apresentaram, em suas práticas pedagógicas, características bastante diferenciadas.

A professora Sílvia obtinha sucesso no plano das relações com os alunos, porém demonstrava dificuldades com relação ao domínio de conteúdos sobre gênero, sexualidade, raça/etnia, quando procurava inseri-los no currículo. O próprio fato de procurar trabalhar tais conteúdos é, em si, importante e denota a preocupação da professora com as categorias envolvidas na inter/multiculturalidade. No entanto, ao

tratá-los, ela oscilava entre uma visão ingênua do trabalho com as diferenças e uma visão crítica.

Já a professora Vera denotava dificuldades no plano das relações com os alunos, a ponto de Palomino (2009) identificar esse aspecto como o *ponto nevrálgico* das práticas dessa docente. E isso interferia no tratamento dado aos conteúdos referentes às categorias inter/multiculturais, marcados por valores e crenças estereotipados e com forte viés monocultural, manifestados por ela nas entrevistas e nas conversas informais mantidas com a pesquisadora.

Em suma, a professora Sílvia manifestava, no plano das relações com os alunos, crenças e valores condizentes com a perspectiva inter/multicultural, embora ao trabalhar com esses conteúdos o fizesse ainda de forma ingênua em muitas situações. Enquanto isso, a professora Vera queria trabalhar de forma inter/multicultural — o que manifestava não só verbalmente, mas por meio de participação em várias atividades acadêmicas voltadas ao tema —, mas suas crenças e seus valores aproximavam-se mais de uma visão monocultural. Assim, sentia-se prisioneira de muitas dificuldades tanto no plano das relações com os alunos — principalmente aqueles da escola rural — quanto, consequentemente, no tratamento de conteúdos inter/multiculturais. Ela percebia suas dificuldades e sofria muito por isso, a ponto de ter chorado em alguns momentos durante sua participação na pesquisa.

Enquanto a professora Sílvia parecia identificada com os alunos advindos de classes populares, talvez a experiência da professora Vera fosse menos sofrida se ela atuasse com um alunado mais semelhante a seus padrões. Pesquisas apontadas por Gauthier et al. (2006) revelam as diferenças existentes entre padrões de comportamento de professores que atuam com eficiência junto a alunos oriundos de meios socioeconômicos carentes e de meios abastados. No primeiro caso — que corresponde ao alunado com que atuavam ambas as professoras —, “os professores que, de modo geral, se mostram estimulantes, encorajadores, calorosos, tolerantes, educados e delicados, confiantes, flexíveis e democratas parecem

produzir muito mais efeitos favoráveis ao desempenho e ao bem-estar [desses] alunos” (CRUICKSHANK apud GAUTHIER, 2006, p. 254). Tal perfil parece bastante aproximado ao da professora Sílvia. Nesse caso, a construção de seus saberes da experiência parecia manifestar coerência com suas vivências pessoais, traduzidas em suas crenças e valores. De outro lado, a pesquisa de Corsi (2007) revelou a existência de lacunas na formação profissional daquela professora, referentes a saberes curriculares relacionados às categorias inter/multiculturais.

Com a professora Vera, ocorria o contrário: ela demonstrava certo domínio desses saberes, a ponto de julgar sua própria prática e sofrer ao constatar que não a estava exercendo com base neles, como gostaria, já que percebia quando caía em certas *armadilhas ideológicas* — expressão empregada por Paulo Freire em diversas produções de sua obra. Mas sua prática, em especial no que concerne às relações com os alunos, revelava-se mais guiada por crenças do que por saberes. Faço essa distinção entre crenças e saberes baseada em Gauthier (2006, p. 336), quando diferencia ambas as categorias, entendendo que o saber engloba “os argumentos, os discursos, as ideias, os juízos e os pensamentos que obedecem a exigências de racionalidade, ou seja, as produções discursivas e as ações cujo agente é capaz de fornecer os motivos que as justifiquem”.

Talvez esteja aí uma das diferenças entre a atuação de ambas as professoras com relação ao tratamento atribuído aos aspectos inter/multiculturais: enquanto a prática pedagógica de Sílvia parece se pautar mais marcadamente em crenças, a de Vera parece mais marcada pela racionalidade.

Nesse ponto, impõe-se uma importante discussão: os saberes acadêmicos são mesmo capazes de provocar mudanças nas práticas? Connelly e Clandinin (1988) responderiam afirmativamente, por meio de sua ideia de *conhecimento prático pessoal*, identificado como o conhecimento em que vivemos e que vive em nós. Dessa maneira, uma nova teoria aprendida se torna prática quando se transforma em conhecimento pessoal, sendo que, a partir daí, é incorporada de tal modo que não necessitamos mais pensar sobre ela ao agirmos — assim como não precisamos ver o açúcar contido em um chá para identificarmos sua presença ali.

São casos em que saberes adquiridos provocam incômodos capazes de gerar transformações também no plano das crenças e dos valores. Seria, então, possível que a professora Vera ainda estivesse elaborando esse conhecimento, com potencialidade para gerar transformações em suas práticas, a depender, evidentemente, do concurso de outros fatores situacionais e pessoais.

Na hipótese de consegui-lo, estaria solucionada a complexidade envolvida nas práticas pedagógicas que se pretendam inter/multiculturais? Não necessariamente, já que entram nessa discussão outras sutilezas, como as discutidas por Barreiros (2005). Essa autora analisa duas situações vividas por ela como professora, que ilustram essa complexidade.

Uma dessas situações ocorreu quando ela lecionava em uma turma de alfabetização e a colega com quem compartilhava a classe — e que tinha fenótipo negro — resolveu trabalhar com as crianças o livro *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado. Antes de mostrar o livro, apresentou-o como versando sobre uma menina muito bonita. Relata que as crianças não disfarçaram sua decepção quando, em seguida, viram na capa do livro que a menina era negra e estava abraçada a um coelho branco. A partir daí, houve um debate em que as crianças expuseram seus estereótipos de beleza e as crianças negras daquela turma foram se encolhendo. Confessando-se perdida e apiedada daquelas crianças, narra que a certa altura não suportou e fez uma pregação sobre aquele absurdo padrão de beleza que estava posto ali. Assim, analisa ela, calou qualquer voz dissonante. E completa: “Foi a minha maneira de sair daquela situação, que, com certeza, foi muito aquém do que tenho buscado ao me aprofundar nos estudos sobre uma educação multicultural crítica” (BARREIROS, 2005, p. 110).

Outra situação foi vivida por ela como docente de uma universidade privada, lecionando em curso noturno. Em seu primeiro dia de trabalho nessa instituição, uma estudante negra, de cerca de 40 anos, disse que estava gastando todo o seu salário como auxiliar de creche para pagar a mensalidade do curso, mas que preferia isso a ingressar numa universidade pública por meio de cotas raciais. A professora avalia que foi dura com a estudante, “ao dizer que ela reproduzia o discurso do

seu opressor” (BARREIROS, 2005, p. 110). Analisa, então, que, do alto de sua autoridade, com 35 anos, aparência branca e cursando doutorado, fez calar aquela mulher, que, inclusive, fora aplaudida pela turma em seu discurso. E prossegue:

Tenho a impressão de que minha atitude foi mais uma forma de apagar nela o seu direito de falar e de desenvolver suas próprias ideias. Creio que oprimi mais uma vez. Novamente, saí daquela experiência com a certeza de que ainda não estou preparada para enfrentá-la (BARREIROS, 2005 p. 111).

Com esses dois exemplos, a autora chama a atenção para o perigo de a sala de aula se transformar em um lugar de pregação e não de diálogo. Para isso, retoma a obra de McLaren para propor a necessidade de ouvir o que os alunos têm vivido e ouvido sobre os conteúdos inter/multiculturais trabalhados. O papel do professor passa, assim,

de ‘pregador(a)’ para ‘problematizador(a)’ ou ‘instigador(a)’ do debate. E adverte: isso não quer dizer que ele(a) perca seu objetivo, mas sim que suas aulas não serão tão previsíveis. É preciso estar preparado(a) para lidar com os conflitos que advirão daí e dominar suas próprias paixões (BARREIROS, 2005, p. 111).

Está aí um indicador do que Bartolomé et al. (2002) identificam como uma autopercepção mais honesta, requisito, segundo essa autora, fundamental no sentido da reconstrução do professor para o uso de práticas amparadas na inter/multiculturalidade.

Tecendo considerações finais

Procuramos defender, ao longo deste trabalho, a ideia de que, para desenvolver os conteúdos escolares inter/multiculturalmente, não basta que o docente construa e acione saberes, entendidos por Gauthier

(2006) como envolvendo uma construção racional, pois o professor seria um *agente prudente*. É preciso que os saberes sejam conjugados com crenças e valores coerentes com tal atuação, para o que concordamos com Bartolomé et al. (2002), quanto à necessidade de uma autopercepção mais honesta por parte dos docentes.

Assim, a discussão das relações entre práticas docentes inter/multiculturais e saberes docentes envolve diretamente a relação entre ser professor e ser pessoa. Essa ideia foi fartamente veiculada no Brasil a partir da década de 1990, quando o pensamento de autores inspiradores das reformas educacionais da Europa, Estados Unidos e outras partes do mundo, como Nóvoa, por exemplo, adentrou a literatura educacional. É desse autor a seguinte frase, que tem figurado em muitos trabalhos brasileiros: “Ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 1992, p. 9).

Embora concordemos com essa tese, o que problematizamos é a direção em que se tem de tomar essa relação entre a pessoa e o(a) profissional. Uma possível interpretação é que se tem de respeitar as idiosincrasias, já que a atuação de um(a) docente estaria condicionada à sua forma de ser pessoa.

Só que, no caso dos conteúdos que envolvam as categorias inter/multiculturais, consideramos inaceitável o respeito por crenças e valores monoculturais, pois essa aceitação implicaria respeitar os professores e desrespeitar os estudantes, pelo que as ações de tais docentes são capazes de gerar naqueles. Não podemos aceitar a manifestação de qualquer tipo de preconceito e discriminação quanto a raça/cor, classe social, sexualidade, gênero, religião, aparência física etc.

A discussão dos saberes docentes está, pois, perpassada pela dimensão ética — a ética do humano, do ser-mais, apregoada por Paulo Freire em sua vasta obra. Nessa direção, fazemos coro com o seguinte pensamento de Andrade (2006, p. 254):

Não acredito numa educação intercultural que não se preocupe com os mínimos éticos que devam ser universalizados, ou seja, exigidos de todos os que não queiram estar abaixo da estatura moral de que a dignidade humana é merecedora e os tempos atuais reclamam.

Diante do pensamento aqui elaborado, é importante tecermos considerações sobre a formação de professores. Nos últimos anos, temos nos manifestado sobre as relações desse tema com o da inter/multiculturalidade (LIMA, 2006, 2009), considerando que a questão básica que se põe é a de como comprometer a formação — inicial e continuada — com a difícil tarefa de ajudar os “formandos” a fazerem o exercício de uma autopercepção mais honesta, no mesmo sentido empregado por Bartolomé et al. (2002).

Temos defendido (LIMA, 2006, 2009) que essa formação precisa contemplar pelo menos três domínios: **conteúdos**, entendidos como ferramentas intelectuais — para usar o construto de Ladson-Billings (apud GANDIN; DINIZ-PEREIRA; HYPOLITO, 2002); **metodologias**, advogando aqui uma relação inextricável entre forma e conteúdo; e **sensibilidade**, de caráter transversal, perpassando e englobando os dois primeiros. Entendemos a sensibilidade na dimensão política, mais assemelhada à amorosidade, no sentido atribuído por Paulo Freire, identificando-se com o conjunto de atitudes de alguém que opta por trabalhar pelas/com as minorias; que efetivamente se importa com todos os seus alunos e acredita que todos podem e precisam aprender os conteúdos escolares; que se põe em permanente estado de vigilância para desnaturalizar conteúdos e expressões tidos como óbvios e que, no entanto, atuam na contramão da ética do ser-mais.

Finalmente, uma palavra dirigida aos formadores de professores, responsáveis por incorporar esses três domínios à formação. Pensamos que essa incorporação se efetivará não só pela coerência entre o pensar e o agir, mas pela atitude intencional de considerar as crenças e os valores dos formandos como objeto de formação, trazendo-os para o plano da racionalidade, ou seja, ajudando os formandos a transformá-los em saberes.

Referências

- ANDRADE, M. Ética mínima e educação plural: em busca de fundamentos ético-filosóficos para uma educação intercultural. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.
- BARREIROS, C. H. Dialogando com Peter McLaren: em busca de uma prática pedagógica multicultural e crítica. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- BARTOLOMÉ, M. et al. La investigación cualitativa em educación intercultural: de la comprensión a la transformación. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CANDAU, V. M. Entrevista. *Revista Nuevamerica/Novamerica*, n. 91, p. 1-4, set. 2001.
- CANDAU, V. M. Nas teias da globalização: cultura e educação. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Coord.). *Multiculturalismo e educação: ciclo de oficinas pedagógicas para professores*. Rio de Janeiro: Novamerica, 2004.
- CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Theory and practice. In: CONNELLY, M.; CLANDININ, J. *Teachers as curriculum planners*. New York: Teachers College Press, 1988.
- CORSI, A. *Currículo em ação nos anos iniciais do ensino fundamental e a atenção à multiculturalidade*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.
- GANDIN, L. A.; DINIZ-PEREIRA, J. E.; HYPOLITO, A. M. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a Professora Gloria Ladson-Billings). *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 79, ago. 2002.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

LIMA, E. F. de. Apontamentos sobre ensino e formação de professores interculturais. *Série-Estudos*, n. 27, p. 65-81, jan./jun. 2009.

LIMA, E. F. de. Multiculturalismo, ensino e formação de professores. In: SILVA, A. M. M. et al. (Org.). *Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife: Endipe, 2006.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PALOMINO, T. J. *A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: um olhar com foco na intermulticulturalidade*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-21, Feb. 1987.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, n. 4, p. 215-233, 1991.

Recebido: 20/05/2013

Received: 05/20/2013

Aprovado: 20/06/2013

Approved: 06/20/2013